

Colloque de la Commission professionnelle de l'enseignement de l'ACSQ

**Deux ou trois choses qui peuvent être faites pour aider la réforme du
curriculum d'études du primaire et du secondaire**

Par Paul Inchauspé

Notes de la communication faite au pré colloque destiné aux membres de la Commission professionnelle de l'enseignement de l'Association des cadres scolaires du Québec. Cette communication introduit au travail en ateliers des membres de la Commission

Québec, le 12 décembre 2001

Introduction

Les points de vue choisis pour traiter de la question :

- Je ne me base pas sur un bilan établi au moyen d'un lourd appareil « scientifique ». Je ne livre ici que quelques observations. D'où l'allure légère du titre.
- L'objet de mon examen est la réforme du curriculum d'études. D'autres éléments de la réforme scolaire sont là pour soutenir celle du curriculum d'études. Cependant, la notion de *curriculum d'études* a une extension plus large que celle de *programme d'études*.
- Je m'adresse à des personnes occupant des postes inconfortables et pourtant stratégiques de *charnière* entre les instances politiques et les acteurs du terrain.

I - Un retour sur le chemin parcouru

Je fais quatre constats.

Il y a :

1- Une atténuation des critiques adressées à l'école

Rappel des critiques adressées à l'école avant les États généraux sur l'éducation.

Les critiques adressées sont actuellement des critiques adressées au ministère de l'Éducation et non aux acteurs de l'école.

2- Une mise en place du renouvellement des programmes d'études

Les grands éléments qui devaient présider au renouvellement des programmes se mettent en place et sont de plus en plus, et très concrètement, visibles. (Retour sur les éléments d'un texte de 1994 du Conseil supérieur de l'éducation sur le renouvellement du curriculum d'études et comparaison avec les nouveaux programmes d'études du primaire).

Les grands problèmes d'orientation qui doivent être résolus avant de transformer profondément les programmes d'études ne se posent pas. Les débats ont eu lieu et les consensus de base sont assurés. (Comparaison avec des réformes d'autres pays.)

Cependant, dans la mise en œuvre des programmes d'études du primaire, on a eu affaire

- à des difficultés d'opérationnalisation;
- à des débats confus sur la nature de la réforme. Sur quoi donc porte cette réforme? La perception de la nature de la réforme répercutée par les médias laisse songeur :

pédagogie par projets, compétences transversales, approche par compétence, forme du bulletin, voilà à quoi est identifiée la réforme. Les réponses embarrassées et non convaincantes données par le ministère dans les médias ne permettent guère d'y voir plus clair.

Ces problèmes et ces difficultés ont failli entraîner des dérapages.

D'où des questions et des doutes :

- sur la maîtrise du pilotage des processus menant à des changements dans les programmes d'études;
- sur le leadership intellectuel du ministère relativement à la réforme. Pourquoi avoir laissé passer une version confuse du programme d'études alors que la lisibilité est de première importance? On veut que dorénavant les enseignants aient un contact direct avec les programmes d'études, ils doivent donc trouver dans un tel document, le plus clairement possible, ce qui doit être l'objet des apprentissages. Pourquoi avoir laissé dire, et dans certains cas dit, que le ministère voulait par la réforme du curriculum imposer aux enseignants d'autres manières de faire (pédagogies par projets, fonctionnement par cycles) alors que par ailleurs on dit que les enseignants sont des professionnels, que le choix des moyens pédagogiques leur appartient et que ce sont les équipes-écoles qui doivent décider des formes d'organisation? Pourquoi, pour répondre à certaines critiques disant que la réforme n'avait pas de fondement scientifique, a-t-on été incapable de dire ce qu'elle était et ce qui la fondait? Ceux qui la considéraient comme non fondée scientifiquement n'avaient manifestement aucune idée du pourquoi de la réforme. Ils semblaient ignorer les 10 ans de travaux qui ont précédé les propositions de réforme. Au lieu de répondre d'abord en rappelant ce qui a conduit à des propositions de réforme et en nommant les principales d'entre elles, on a, pour répondre aux détracteurs, voulu faire preuve de *scientificité* en multipliant l'utilisation de jargon à vernis scientifique et en mettant tous les apprentissages que doit réaliser l'école dans le seul panier du cognitivisme. Ce qui a augmenté la confusion.

3- Une mise en action de changements significatifs concernant les acteurs de première ligne : enseignants et enseignantes et direction d'école

Chez les **enseignants** et **enseignantes** :

Pour les enseignants du primaire qui ont commencé l'implantation de la réforme :

- une modification de leur manière d'enseigner;
- une augmentation des échanges professionnels;
- une plus grande prise en main collective des problèmes de leurs classes et de leur école.

Pour les autres enseignants :

- très variable selon les milieux et les actions de sensibilisation entreprises dans les écoles secondaires : indifférence, crainte, appropriation, mise en œuvre.

Chez les directeurs et directrices d'école:

- une appropriation de la fonction du conseil d'établissement et du rôle attendu du directeur ou de la directrice dans cette nouvelle dynamique;
- un passage du rôle de gestionnaire au rôle de leader pédagogique réalisé très inégalement;
- ceux qui ont réalisé ce passage sont souvent très critiques par rapport aux instances administratives des commissions scolaires, mais non par rapport aux responsables des services éducatifs.

Ils considèrent que les préoccupations et les priorités des directions générales des commissions scolaires et les modes de gestion qu'ils préconisent n'ont aucun rapport avec les changements que postule la réforme en cours. Ils pensent même qu'ils n'ont qu'une connaissance très superficielle de la réforme du curriculum et de ses implications.

Dans un tel contexte, les directions des services éducatifs, qui ont une sensibilité aux questions plus proche de la leur, leur apparaissent comme des otages souvent malheureux. Ils craignent qu'au moment du changement de garde, les directions générales choisissent pour les postes de direction des services éducatifs des personnes ayant les mêmes préoccupations que celles qu'ils ont actuellement. Ils craignent donc que la distance entre leurs préoccupations, leurs perceptions des problèmes et celles de la direction générale ne se réduise pas.

4- Une interférence d'actions ministérielles qui apparaissent erratiques dans le contexte des changements qu'impliquent la réorganisation des pouvoirs dans l'école et la réforme du curriculum d'études.

L'exemple le plus patent d'une telle interférence est *Le plan de réussite pour les établissements d'enseignement*.

On y trouve tous les ingrédients qui alimentent les frustrations sinon la colère des cadres pris dans une position *charnière* :

- C'est un projet au service d'une idée selon l'approche des milieux de production : mesurer la réussite à partir d'indicateurs quantitatifs disponibles. On semble ignorer complètement les actions menées depuis plus de 10 ans par les commissions scolaires et les écoles pour augmenter les taux de diplomation (et dont le dernier rapport de l'Institut de la statistique du Québec a montré les résultats); on se préoccupe peu de la validité et de la fiabilité des indicateurs (ceux qui les manipulent n'ont pas d'idées sur leur signification; on considère le redoublement comme un indicateur alors qu'on vient de l'interdire, etc.), l'essentiel est de présenter des cibles quantitatives à atteindre.

- C'est un projet qui semble dénoter le manque d'unité de vue, sinon la schizophrénie (n'est-ce pas d'ailleurs deux services ministériels distincts qui s'occupent du plan de la réussite et de la réforme du curriculum?), au sein du ministère ou entre le ministre et le ministère. Une lourde opération de réforme du curriculum est en cours et mobilise l'essentiel des énergies et par ailleurs on demande de travailler dans un dossier important certes, puisque l'augmentation de la réussite est aussi l'horizon de la réforme, mais dans une perspective et selon une procédure qui ont peu de chose à voir avec les opérations mises en œuvre pour la réforme du curriculum. Cette situation brouille aux yeux des acteurs sur le terrain les intentions réelles du ministre et du ministère, et la crédibilité de ces instances est atteinte à vos yeux et aux yeux des directions d'école. D'où, démobilitation.
- C'est un projet dans lequel, malgré les réserves que l'on peut avoir sur la forme et l'opportunité, vous vous sentez, pour des raisons monétaires, contraints de vous embarquer, et d'être soumis et disciplinés. On ne s'aime pas quand on a l'impression d'être en présence d'un chantage, qu'on s'y est soumis et, qui plus est, pour des raisons financières. On ne s'aime pas quand on constate, du haut en bas, l'absence de critique, la soumission *bête et disciplinée*. L'estime de soi en prend un sacré coup. Ce qui n'est pas la meilleure des conditions quand on doit piloter des opérations de réforme.

On peut retrouver des éléments analogues susceptibles de nourrir les mêmes frustrations, mais à un degré bien moindre, dans le dossier de *l'école orientante*. Non que la question de l'orientation ne soit pas importante et non que la perspective de *l'école orientante* ne soit pas des plus intéressantes, mais pourquoi une telle mesure assortie de financement intervient-elle maintenant? et que fait-on pour la rattacher à la réforme du curriculum d'études?

De telles interventions apparaissent erratiques dans le contexte des transformations déjà en cours et elles produisent les effets signalés plus haut. Mais il y a plus, ces interventions impliquent l'engagement et le travail des équipes des services éducatifs et celui des directions d'écoles, en plus de ce qu'il leur faut déjà consentir pour la préparation et la mise en œuvre de la réforme. Dispersion et surplus de travail certes, mais la nécessité de cette dispersion de l'énergie et de l'accroissement de l'effort sont vécus douloureusement pour aussi une autre raison. Elle est ressentie comme le signe de l'ignorance ou de l'indifférence des instances ministérielles par rapport à ce qu'implique la mise en œuvre de la réforme pour les responsables des services éducatifs des commissions scolaires, les directions d'école et les équipes-écoles. On peut ainsi avoir le sentiment que l'on n'est ni compris ni soutenu.

II - Des champs d'action à investir

Quatre choses peuvent être faites par vous :

- agir : sortir de la déploration et ne pas accumuler du ressentiment;
- éclairer certaines questions de fond que pose la réforme;

- contribuer à la mise en œuvre dans le réseau de certains éléments qui soutiendront les changements recherchés;
- travailler à changer la culture organisationnelle de sa commission scolaire.

1- Agir : sortir de la déploration et ne pas accumuler du ressentiment

- prendre conscience de la situation de l'intermédiaire pris entre les besoins que l'on ressent et les préoccupations (ou l'indifférence) des instances supérieures qui sont autres. Dans une situation comme la vôtre, on passe alors vite d'une situation *charnière*, celle qui fait le lien entre des niveaux différents, à une situation inconfortable de *sandwich*, pris entre deux perspectives ou préoccupations difficilement conciliables. D'où sentiment de n'être pas compris et écouté, agressivité, ressentiment, perte de l'estime de soi, paralysie, démoralisation. Il faut comprendre d'où viennent ces sentiments négatifs. Si l'on reste passif, on est pris en *sandwich*, si l'on est actif, on redevient *charnière*;
- se fixer des champs d'action dans lesquels on peut faire changer significativement les choses, étant donné la fonction de responsable des services éducatifs et les rôles attendus de ceux qui exercent cette fonction. On ne peut pas tout régler, mais il y a des choses que l'on peut faire **en tant que groupe responsable des services éducatifs** du réseau scolaire pour que l'implantation de la réforme se fasse mieux;
- pour déterminer ces champs d'action, avoir une conscience claire des atouts que donne la fonction *charnière* de responsable des services éducatifs, surtout dans une période de changements concernant le cœur de l'activité de formation, des changements concernant le curriculum d'études. Regardé de ce point de vue, il faut se fixer des actions communes qui tiennent compte de trois atouts d'un responsable des services éducatifs : le leadership intellectuel sur les problèmes relatifs à l'enseignement, la possibilité d'exercer un rôle de vigile quant aux besoins qu'implique pour les enseignants et les enseignantes la mise en place de cette réforme, la conscience des changements dans les cultures organisationnelles qu'implique cette réforme.

C'est en tenant compte de ces trois atouts que j'indique les trois champs d'action qui pourraient être investis.

2- Éclairer certaines questions de fond que pose la réforme

Les raisons qui conduisent à investir dans ce champ d'action :

- ce travail est nécessaire. Les débats confus de l'an dernier ont montré que ce qu'il faudrait pour éclairer les acteurs de terrain, c'est une approche des questions de fond, qui soit informée, *intelligente*, basée sur une réflexion sur les pratiques et non une approche *savante* et encore moins une approche *pédante* du type des Trissotin et des Femmes Savantes de Molière;

- les interventions du ministère sur ces questions ont été surtout marquées par les approches savantes des experts et il pourra difficilement en être autrement;
- ces questions de fond ne doivent pas être laissées aux seuls experts ou au ministère, elles doivent être reprises et traitées par les responsables de terrain, parce qu'il leur revient aussi d'éclairer et que le langage pour le faire risque alors d'être plus proche de ceux à qui il s'adresse et de mieux répondre à leurs interrogations;
- les directeurs et directrices, les coordonnateurs et coordonnatrices de l'Association des cadres scolaires ont déjà à leur actif des réalisations du type réflexif sur différents thèmes : *Pour une école libre, manifeste des services éducatifs pour un véritable partenariat pédagogique* (mars 1999), *Faire le point sur la réforme curriculaire* (décembre 1999), *La réforme curriculaire, une opération risquée, mais praticable* (avril 2000), *Assurance de la qualité et reddition de comptes* (septembre 2001), *L'évaluation des établissements d'enseignement primaire et secondaire au Québec*.

Voici quelques questions qui demanderaient à être éclaircies pour mieux permettre les changements, car cela dissiperait les confusions et permettrait une meilleure compréhension commune des questions en jeu et des enjeux en cause :

a - Réforme des programmes d'études et réforme du curriculum

Quels sont les éléments de la réforme qui concernent les programmes d'études et le curriculum d'études (qui est plus large que le seul programme d'études)? Quelles sont les relations entre les dispositions concernant les changements dans les programmes d'études et les changements concernant d'autres éléments du curriculum? Quels sont les changements qui relèvent du ministère, ceux qui relèvent des commissions scolaires ou ceux qui relèvent de l'école? Pourquoi ces changements? Quelle est la synergie attendue par ces changements de nature diverse?

b - Réforme des programmes d'études ou réforme de la pédagogie

L'intention du ministère est-elle de changer les programmes ou de changer la pédagogie? Le rôle du ministère est-il de changer les programmes, ou certains éléments du curriculum, ou bien de changer la pédagogie? Les nouveaux programmes peuvent-ils s'accommoder de toutes les pédagogies? Sur quels critères doit-on se baser pour choisir les pédagogies pratiquées? Ces choix doivent-ils être individuels ou collectifs?

c - Pédagogies et théories d'apprentissage :

Quel est le rapport entre les pratiques éducatives et les théories sur l'apprentissage? Comment se constituent les théories de l'apprentissage? Une théorie rend-elle compte de toute la réalité des apprentissages? Quelles sont les théories d'apprentissage qui rendent compte des pratiques scolaires? Quels sont les rapports entre les théories d'apprentissage et les pédagogies valorisées? À quelles théories d'apprentissage se raccordent les logiciels d'apprentissage utilisés dans les écoles? Pourquoi la théorie d'apprentissage dite cognitivisme semble-t-elle prendre de

nos jours plus d'importance que la théorie d'apprentissage dite béhaviorisme qu'on nous a enseigné à l'université?

d - Réforme du curriculum d'études et évaluation

Quel est le rapport entre l'utilisation massive d'un type d'instrument d'évaluation (évaluation par questions fermées et à choix multiples) et la détermination des programmes par objectifs et sous-objectifs nombreux et spécifiés? Quels sont les effets produits par cette pratique? Les programmes ne sont plus désormais formulés de cette façon, quelle conséquence cela entraîne par rapport au stock d'outils élaborés pour l'ancien contexte? Quels sont les types de forme différente d'instruments d'évaluation qu'il faut créer et promouvoir? Le débat sur la place respective de l'évaluation *sommative* et *formative* est-il en rapport direct avec la réforme du curriculum d'études? Les mêmes outils d'évaluation peuvent-ils servir indistinctement pour une visée *sommative* ou *formative*? Le choix de l'une ou l'autre visée de l'évaluation de l'élève est-il déterminé par des principes éducatifs et lesquels? Évaluer, c'est exercer un pouvoir, aussi quelles sont les perversions de l'exercice du pouvoir dont un enseignant ou une enseignante doit se prémunir en pratiquant l'évaluation? Si passer un examen est d'abord une épreuve pour le caractère, quelle conséquence peut-on en tirer?

À ces questions, je pourrais en ajouter une autre qui concerne la détermination du programme par cycle et l'organisation par cycle dans l'école. Mais beaucoup de personnes s'intéressent déjà à cette question et vous aurez sans doute des demandes d'éclaircissement sur ce sujet par vos directions d'école. De plus, vous êtes à l'évidence plus à l'aise dans les éclaircissements sur les questions d'organisation que sur les autres questions que je vous indique ici. Mais ce travail d'éclaircissement est indispensable. Je me suis rendu compte comment souvent les directions d'école sont démunies face à de telles questions qui se posent concrètement dans les écoles. Et les formations *savantes* qu'ils ont reçues ne leur donnent pas toujours les clefs des réponses et cela d'autant moins qu'ils sont soumis à des discours divers et contradictoires.

3- Contribuer à la mise en œuvre dans le réseau de certains éléments qui soutiendront les changements recherchés

Je ne connais pas assez le fonctionnement du réseau des commissions scolaires et votre rôle dans leurs instances pour déterminer quelle est la forme exacte des actions que vous pourrez faire pour contribuer à la mise en œuvre des éléments qui soutiendront les changements recherchés. Mais je peux vous indiquer les raisons qui, selon moi, font que vous ne pouvez pas vous défausser collectivement de cette responsabilité. Elles sont au nombre de trois :

- par suite de leur place dans l'ensemble du dispositif de l'organisation et du soutien à l'enseignement d'une commission scolaire, les services éducatifs occupent une position stratégique qui permet l'exercice de la vigie par rapport aux besoins éducatifs : les services d'enseignement occupent une position de **pivot** par rapport à la mission d'enseignement, **distance et proximité** par rapport aux acteurs de premier niveau des écoles, possibilité d'une **vue latérale** des problèmes et des besoins. Les observations et les recommandations des personnes occupant une telle place stratégique doivent être sollicitées;

- parmi les différents groupes qui constituent les instances de regroupement des dirigeants des commissions scolaires, le groupe des directeurs et des directrices, coordonnateurs et coordonnatrices des services éducatifs est sans doute le groupe qui a le plus le sens de la solidarité professionnelle et l'esprit réseau. (Les directeurs généraux se voient davantage entre eux comme rivaux). Or, la recherche de certaines solutions permettant le soutien aux transformations en cours a intérêt, dans le contexte nouveau, à être pris en charge par le réseau avec la collaboration du ministère et non l'inverse. C'est là un changement de perspective qui est de nature à modifier les rapports avec le ministère (on n'attend pas tout de lui) et les rapports entre les commissions scolaires;
- les pratiques des rapports entre les commissions scolaires et le ministère sont marquées par l'importance donnée aux rapports politiques : les présidents et les présidentes des commissions scolaires sont élus, les directions générales sont préoccupées par les questions politiques, dont celles des rapports de force. Du même coup, il est fait peu de place aux responsables des services éducatifs dans les rapports formels entre le ministère et les commissions scolaires. Or, certaines questions concernant l'accompagnement de la réforme sont traitées lors de ces rencontres en l'absence de représentants des services éducatifs qui sont pourtant les premiers concernés. Ceci doit conduire les responsables des services éducatifs à être proactifs sur les questions d'intérêt général qui conditionnent la réussite de la réforme.

Trois sujets pourraient être l'objet de préoccupation et de propositions d'action :

a - Réviser les paramètres de la tâche d'enseignement.

Cette question est bien connue. Les paramètres de la tâche d'enseignement ont été établis dans un contexte dans lequel le travail attendu de la part de l'enseignant était autre. La conception de la tâche de l'enseignant est différente quand il est considéré comme un professionnel.

De plus, le système antérieur se basait sur une organisation mécanique du temps et des séquences d'apprentissage. Le nouveau système proposé implique des formes plus souples et moins morcelées de l'organisation des tâches pouvant aller jusqu'à l'attribution d'une tâche globale à un groupe de professeurs, responsables de l'enseignement d'un cycle ou de plusieurs classes.

Si les paramètres de la répartition des tâches demeurent aussi rigides qu'ils le sont actuellement, certains défis que vise la réforme du curriculum seront difficiles à relever. Il faut donc insister sur cette question, construire des modèles nouveaux, en discuter, les examiner, les valider.

b - Assurer sinon créer un système de perfectionnement des enseignants

La situation par rapport au perfectionnement des enseignants est différente de la situation antérieure sur deux points :

- la situation nouvelle des enseignants et des enseignantes, professionnels responsables de la détermination des moyens d'apprentissage, est de nature à faire augmenter la demande de formation. Des moyens pour assurer la régulation de l'offre et de la demande doivent donc être examinés. Chaque commission scolaire prendra-t-elle des dispositions pour le faire? Des actions en réseau sont-elles possibles? De quelle nature seront-elles : coordination d'actions de perfectionnement communes, constitution de banques de ressources, circulation de l'information sur les réalisations? Quel type de rapport organique faut-il prévoir avec les universités dans le domaine du perfectionnement des enseignants?
- auparavant, le ministère, dans la logique même du rôle qu'il jouait dans la détermination des programmes d'études, assurait lui-même un certain perfectionnement sur le contenu même des programmes d'études quand il y avait changement des programmes. La situation est totalement différente. La formation sur les contenus des programmes ne viendra plus de son initiative. Or, si les commissions scolaires ont intégré dans leurs actions la préoccupation du perfectionnement pédagogique, elles ne l'ont guère fait pour les contenus mêmes des programmes puis- que l'instance ministérielle s'en occupait. Or, le renouvellement des programmes d'études peut postuler aussi un perfectionnement portant sur la matière elle-même du programme. Ainsi, un nombre significatif d'enseignants et d'enseignantes du primaire peuvent difficilement être à l'aise dans les nouveaux programmes du primaire en histoire, géographie, sciences et technologies. Comment assurer un tel perfectionnement qui permet ensuite à l'enseignant d'être moins esclave d'un manuel qui supplée à son ignorance?

c - Assurer le soutien à l'innovation pédagogique

Les changements proposés dans l'établissement des programmes conduisent à alléger l'intervention du ministère de l'Éducation pour libérer l'espace professionnel des enseignants et des enseignantes. Un des effets attendus de ces dispositions est l'augmentation de l'innovation pédagogique.

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum a examiné la question du soutien à l'innovation pédagogique, même s'il n'en avait pas reçu le mandat (*Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, pages 88 et 89). Cette question lui paraissait tellement importante qu'il ne voulait pas qu'elle soit oubliée dans les opérations de mise en œuvre de la réforme. L'examen que nous avons fait de la question montre :

- que les pays qui donnent plus d'espace aux initiatives professionnelles innovatrices se dotent d'organismes publics ou privés qui prennent en charge le développement des ressources didactiques;

- qu'un tel contexte commande la mise en place d'une information structurée en matière de ressources et de méthodes pédagogiques, un soutien structuré à l'innovation appuyé sur la recherche.

Il faut militer pour que cette question soit prise en compte. Il faut même proposer des formes d'organisation pour assurer ce soutien.

4- Travailler à changer la culture organisationnelle de sa commission scolaire

Tout le monde s'entend de plus en plus pour dire que la réussite de la réforme du curriculum dépend aussi du changement de culture organisationnelle de l'école¹. Mais que vaut le changement de culture organisationnelle de l'école, si celle des instances centrales de la commission demeure la même?

Je ne connais pas assez la nature des rapports différents (rapports entre directions des écoles et directeur ou directrice générale de la commission scolaire, entre direction des écoles et direction des services éducatifs, entre direction des écoles et autres services de la commission scolaire) qui se nouent entre les directions d'école et les instances centrales de la commission scolaire. Je ne connais pas non plus assez le rôle effectif que peuvent jouer les responsables des services éducatifs auprès de leurs directrices ou de leurs directeurs généraux et de leurs collègues de la commission scolaire, pour changer la culture organisationnelle de leur milieu. Je ne peux donc indiquer ici les actions stratégiques qu'il faudrait entreprendre pour aider aux transformations nécessaires.

Les observations que j'ai faites m'amènent cependant à vous dire qu'il y a au moins trois questions dont vous devriez vous préoccuper :

- **celle de la réduction de la distance entre les préoccupations de la directrice ou du directeur général et celles des directions d'école**

Les responsables des services éducatifs comprennent assez bien les changements que vivent les directions d'école et ceux-ci le savent. Cependant, cela ne peut suffire, car la directrice ou le directeur général est dans une relation hiérarchique avec les chefs d'établissements. C'est lui, ou elle, qui peut le changer d'école. Aussi, les directions d'école s'attendent à ce que leur patron comprenne la nature et les difficultés des opérations qu'ils doivent mener dans leur école dans un contexte de changement du curriculum d'études. Ce qui n'est pas souvent le cas.

Comment rendre réellement conscients les directrices et les directeurs généraux des conséquences réelles de changements dans le curriculum d'études? Quel rôle peuvent jouer les responsables des services éducatifs dans cette prise de conscience de leurs directrices ou directeurs généraux?

-

¹ Paul Inchauspé, *La réforme du curriculum, c'est aussi un appel à la réforme de la gestion*, mai 2000 (2^e Congrès de l'Association montréalaise des directions d'établissements scolaires).

- **celle de l'allègement de la tâche des directrices et des directeurs d'école**

La tâche des directrices et des directeurs d'école s'est non seulement complexifiée, mais alourdie.

Il ne s'agit pas seulement d'une impression qui serait leur, mais d'une réalité. Différents facteurs concourent à cet alourdissement. Il faut les distinguer, car ils ne sont pas tous de même nature. Ainsi, on peut signaler les suivants :

- les conséquences des fusions des commissions scolaires qui ont entraîné des changements dans les pratiques de gestion, dans les politiques, dans les cultures organisationnelles;
- les réorganisations de la carte scolaire qui ont entraîné pour certains une augmentation du nombre d'écoles à diriger et pour d'autres des responsabilités accrues dans les écoles;
- l'accroissement du nombre de dossiers qui sont confiés aux directions d'école par suite de la multiplication de l'ouverture des chantiers entraînés par la réforme et les autres initiatives ministérielles (qui dans ce contexte apparaissent erratiques);
- l'alourdissement des opérations administratives dans un modèle de décentralisation vers l'école appliquée selon les formes des contrôles bureaucratiques : élaboration de plans, complétion de formulaires de demandes, production de rapports d'étape, production de rapports de reddition de compte;
- la mise en place des conseils d'établissements qui entraîne l'intégration de la dimension politique du rôle de direction et une modification des rapports de la direction avec les enseignants, les parents, la communauté locale;
- le maintien des attentes traditionnelles des enseignants et des parents par rapport au rôle d'une direction d'école : responsable de la discipline, grand concierge à qui l'on s'adresse pour régler tous les problèmes matériels, psychologiques, sociaux.

Il faut reconnaître cet alourdissement, distinguer les facteurs qui y contribuent, car ils ne sont pas tous de même nature et que les solutions d'allègement ne peuvent donc être les mêmes. Mais se préoccuper de cette question est de première urgence, sinon cette catégorie de personnes indispensable pour la mobilisation nécessaire pour la réforme sera insatisfaite et rapidement épuisée.

- **celle de la mise en place et du maintien des activités de soutien aux directions d'école**

Ici encore, pour pouvoir être très précis et peut-être même pertinent sur ce que vous pourriez faire, il me manque une connaissance approfondie des dynamiques possibles entre vous, responsables des services éducatifs, et les directions d'école. Je ne peux pas

transposer directement mon expérience de cégep. Dans un cégep, les directeurs de département sont dans un rapport hiérarchique avec le directeur des études et non, ou très peu et de façon indirecte, avec le directeur général. Il me semble que dans les commissions scolaires c'est plutôt l'inverse qui se vit dans les relations entre les directions d'écoles, le directeur général et le directeur des services éducatifs. Quoi qu'il en soit, **vous ne pouvez pas vous défaire de votre responsabilité de soutien à l'égard des directions d'école, surtout dans le cadre du rôle qu'elles ont à jouer dans la réforme du curriculum d'études.** Aussi, vous ne pourrez éviter, dans le contexte de cette réforme, de vous poser au moins deux questions :

- les formes traditionnelles des réunions entre les directions d'école et les instances des commissions scolaires tiennent-elles compte des nouvelles réalités? Quelle est la fonction de ces réunions : communication par le haut des informations et des directives ou écoute des succès et des difficultés de la base et établissement conjoint de plans concertés? Établit-on, ou encourage-t-on, des formes de soutien comme le parrainage, le mentorat individuel ou de groupe, des groupes de réflexion et d'entraide entre pairs?
- la nature même des changements à opérer par les équipes-école ne nécessitent-elles pas plus que jamais, pour assurer des activités de soutien, le maintien et le renforcement de ressources professionnelles, notamment celle des conseillers pédagogiques? La constitution d'un groupe de ressources professionnelles de conseillers pédagogiques motivés et compétents, la détermination avec les directions d'école du type de soutien qu'ils apporteront et aussi des modalités de leurs interventions, la défense de cette ressource sont quelques-unes des tâches prioritaires des responsables des services éducatifs. Ces choses ne se feront pas sans la détermination du responsable des services éducatifs, car cette ressource n'est protégée par aucun ratio. Elle est pourtant importante.

Conclusion

La balle est maintenant dans votre camp. Il vous appartient de compléter, valider (infirmer ou confirmer) ces analyses et ces propositions d'actions. Les propositions d'actions demandent aussi à être examinées du point de vue de leur pertinence et de leur faisabilité ou plus exactement des conditions qui permettraient qu'elles deviennent effectives.

Quoi qu'il en soit, mon intention en m'adressant à vous était double. Je voulais vous dire:

- que malgré les difficultés, les désillusions, les déceptions, les frustrations — et Dieu sait que de tels désagréments sont le lot de ceux qui occupent des positions d'**intermédiaire** (*charnière* ou *sandwich*) — il n'est jamais bon, et d'abord pour soi-même, de sombrer dans la passivité, le cynisme ou la résignation (*à quoi bon?*). Alors, il faut agir et trouver des terrains d'action valorisants, parce qu'utiles;
- que votre statut et vos fonctions vous permettent d'investir, et en tout cas mieux que tout autre, dans des domaines de votre compétence (dans les deux sens du terme) qui sont absolument nécessaires pour faire réussir la réforme du curriculum d'études. En

investissant dans ces *deux ou trois choses...*, vous augmenterez, de plus, votre crédibilité et aussi, aux yeux des autres, la conscience du rôle important (j'estime qu'il n'est pas suffisamment reconnu) que vous pouvez jouer dans la réforme du curriculum. Les *charnières* aussi sont nécessaires, surtout pour ouvrir les portes!